



Memoria Académica

compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



CAMBIOS EN LA FORMACION PEDAGÓGICA DURANTE LA "DICTADURA": ORIENTACIONES Y CONTRADICCIONES

Luciana Garatte
UNQ- CONICET/ UNLP
lgaratte@gmail.com

Durante la última dictadura militar y aún con anterioridad a partir de la intervención a las universidades nacionales en agosto de 1974, la formación pedagógica en la Carrera de Ciencias de la Educación y en todos los profesorados de la FAHCE/UNLP fue objeto de una serie de lineamientos de cambio institucional. En esta presentación analizamos las orientaciones formativas de esos proyectos curriculares con el propósito de establecer, por un lado, continuidades y relaciones de coherencia entre los fundamentos conceptuales e ideológicos de esas propuestas y las políticas públicas destinadas a las carreras universitarias de educación. Por otro lado, abordamos testimonios y documentos indicativos de tensiones internas que se terminaron exponiendo públicamente a través de manifestaciones disidentes, resistencias y conflictos dentro del equipo de gestión del Departamento de Ciencias de la Educación. Estas fuentes nos obligan a relativizar las imágenes de cohesión y colaboración del grupo académico a cargo del gobierno universitario en Ciencias de la Educación. También nos alertan, en la línea trabajada por otros estudios acerca de las restricciones y resignificaciones que operan en el procesamiento local de las políticas educativas autoritarias que resultan en una concreción parcial de los objetivos inicialmente planteados, aspecto no siempre visibilizado por las versiones consagradas sobre la historia de las universidades.

Introducción

En esta presentación analizamos las orientaciones formativas de los proyectos curriculares para la formación pedagógica en la Carrera de Ciencias de la Educación y en todos los profesorados de la FAHCE/UNLP a partir de la intervención a las universidades nacionales en agosto de 1974. Nuestro propósito es establecer, por un lado, continuidades y relaciones de coherencia entre los fundamentos conceptuales e ideológicos de esas propuestas y las políticas públicas destinadas a las carreras universitarias de educación. Por otro lado, abordamos testimonios y documentos indicativos de tensiones internas que se terminaron exponiendo públicamente a través

de manifestaciones disidentes, resistencias y conflictos dentro del equipo de gestión del Departamento de Ciencias de la Educación, ya en tiempos de la última dictadura militar.

El texto ha sido organizado en tres apartados. En el primero se abordan diferentes interpretaciones acerca de los efectos de las políticas destinadas a las universidades nacionales, a partir de la intervención dispuesta en agosto de 1974 por el Estado Nacional, teniendo en cuenta las lecturas que realizan tanto actores como analistas sociales del período. En el segundo, se consideran los aportes que analistas actuales de las Ciencias de la Educación han realizado a la construcción de la memoria social acerca de la historia reciente del propio campo. En el tercero, se estudia la formación pedagógica durante el PRN, sus objetivos y orientaciones básicas, así como también, algunos indicios de tensiones y contradicciones dentro de su proyecto formativo. Finalmente, las conclusiones recuperan los aspectos centrales del análisis y proponen algunas explicaciones y reflexiones.

Las universidades públicas a partir de la intervención “autoritaria” de 1974

En el relato histórico consagrado por diversos analistas sociales (Neiburg, 1988; Barletta y Tortti, 2002; Suasnábar 2004; Buchbinder, 2005), el período que se inicia a partir de 1973, con el breve gobierno democrático de Héctor Cámpora, el proceso de politización y radicalización de los universitarios se profundizó y fue enfrentado tras la muerte del General Perón en julio de 1974, por la presidencia de su viuda, María Estela Martínez. A partir de ese momento, se introdujeron cambios sustantivos en los cuerpos directivos de algunas universidades nacionales, a fin de ajustarlas al perfil conservador y autoritario adoptado por la nueva gestión. El 14 de agosto de ese mismo año asumiría la titularidad del Ministerio de Educación, Oscar Ivanissevich, un médico identificado con los sectores más conservadores del peronismo quien dispuso una nueva intervención de las universidades nacionales.

Siguiendo a Pablo Buchbinder (2005) es posible reconocer varios factores que contribuyeron a difundir e instalar un clima de violencia política en el escenario universitario: la expulsión masiva de docentes, autoridades y el pase a la clandestinidad forzado de militantes que la intervención asociaba con el proyecto político del “camporismo”, el secuestro y desaparición física de miembros de la comunidad universitaria, la resistencia de organizaciones armadas vinculadas a grupos universitarios y el funcionamiento de organizaciones paramilitares y parapoliciales dentro de las instituciones universitarias, entre los aspectos salientes. El vaciamiento

institucional y el aniquilamiento de los movimientos de protesta social iniciados en 1974 se profundizarían tras el golpe de Estado de marzo de 1976 con el despliegue de la política represiva y autoritaria impulsada por el PRN. A partir de ese momento, las políticas de “normalización” y “redimensionamiento” del sistema universitario tuvieron entre sus principales propósitos reducir el número de instituciones, carreras y estudiantes inscriptos, procurando favorecer un desplazamiento de las matrículas y la investigación al ámbito privado o extra – universitario. De manera reciente, algunas investigaciones han relativizado los resultados de esas políticas (Del Bello, Barsky y Gimenez 2007) y otras, han abordado de manera particular las características que asumieron en cada contexto institucional. Para el caso de la UNLP, Laura Rodríguez y Germán Soprano (2009) se concentraron en el análisis de las políticas de redimensionamiento que pretendían modificar los parámetros de acceso de los estudiantes a las universidades. Los resultados expuestos en esa investigación, por un lado, ponen de manifiesto las dificultades concretas de las autoridades de esa Universidad de concretar algunos lineamientos de política, como la implementación de aranceles o la reorientación de matrículas hacia carreras no tradicionales como Derecho o Medicina. Por otro lado, nos invitan a complejizar las perspectivas que construimos acerca de esas políticas, a partir de considerar los efectos específicos que en cada contexto institucional tuvieron las determinaciones procedentes de la dinámica política nacional, reconociendo un lugar central al procesamiento local de esas políticas, desde la resignificación, adopción o resistencia que los actores inscriptos en cada universidad llevan a cabo, activa y cotidianamente.

Retomando las perspectivas consagradas acerca de las políticas universitarias durante la dictadura, podemos reconocer que esos análisis enfatizan los componentes de discontinuidad del orden universitario en los años previos y durante el PRN (Pérez Lindo, 1985; Kaufmann, 2001; 2003) en sintonía con los procesos de reestructuración que se llevaban a cabo en la esfera del Estado, la economía y la estructura misma de la sociedad. También observamos un conjunto de interpretaciones del período (Novaro y Palermo, 2003; Quiroga, 2004) que permiten una caracterización en clave política de los alcances y rasgos que asumió el PRN, con intervenciones específicas en el campo educativo y, particularmente, universitario. Esas investigaciones focalizan el análisis en las mediaciones que han introducido, en distintos momentos históricos, las relaciones de fuerza entre actores y grupos civiles y militares en el diseño y procesamiento de las políticas, tomando distancia de las interpretaciones “estáticas” que sobreestiman la

capacidad del régimen militar (Canelo, 2008: 16) para imponer “unilateralmente” y de manera “centralizada” las decisiones de política pública (Soprano y Rodríguez, 2009: 2).

En el próximo apartado, proponemos una revisión sintética de los aportes que investigaciones recientes del campo pedagógico han realizado a la comprensión de estos procesos, con particular referencia a la carrera de Ciencias de la Educación.

Memorias de la historia reciente en las perspectivas de analistas actuales de Ciencias de la Educación

Las interpretaciones y construcciones de sentido elaboradas desde el propio campo de las ciencias de la educación en la actualidad enfatizan desigualmente elementos de continuidad y de ruptura en las tradiciones, orientaciones teóricas de la carrera, configuración social de los grupos académicos, entre otros aspectos. Para Myriam Southwell (2003b: 121), uno de los indicadores de esa discontinuidad estaría dado por la elaboración discursiva de los civiles y militares que participaron de las intervenciones gubernamentales durante el PRN. Al respecto, la autora destaca su autopoicionamiento como “actores externos” a la sociedad civil, con capacidad suficiente para “servir y salvar al país” del caos y la guerra desde la nueva legalidad impuesta por el régimen. Particularmente, esta competencia ya se habría puesto en evidencia con la intervención universitaria de 1974, orientada a desmontar las expresiones radicalizadas vigentes hasta ese momento. Estas medidas se profundizaron con el PRN a partir de una serie de políticas destinadas a las universidades que se orientaron a “disciplinar” a la sociedad, a partir de un “contenido ideológico” sustentado en “valores espirituales tradicionales” ligados tanto al catolicismo, como al tecnocratismo.

En el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, Southwell (2003b: 142) argumenta que la reforma del plan de estudios que se implementó en 1978 se orientó por esos propósitos disciplinadores, fundamentando las prescripciones curriculares en una “pedagogía de los valores” ligada a un “personalismo” de fuerte inspiración garciahociana, combinado con ciertos elementos tecnocráticos. Como ha sido demostrado por diversas investigaciones (Kaufmann y Doval, 1997; Silber y Paso, 2011; Rodríguez, 2011) la influencia de la pedagogía personalista del pedagogo español Víctor García Hoz fue decisiva no sólo a nivel de la producción teórica sino, específicamente, como línea de determinación curricular de la

formación docente a nivel superior y universitario durante el período dictatorial. El análisis de las redes de relaciones académicas, profesionales y confesionales de las que participaba García Hoz, particularmente a partir de su adscripción al Opus Dei, permiten comprender el protagonismo que alcanzó como uno de los especialistas convocados por el Ministerio de Educación y el CONICET para participar diversos programas de formación destinados tanto a docentes como a especialistas en Ciencias de la Educación.¹ Como veremos más adelante, la reforma curricular impulsada en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP retomó algunos de los principios básicos de la pedagogía garciahociana, entre los cuáles es preciso destacar el ideal de perfeccionamiento humano que debía orientar el proceso formativo. La intervención de García Hoz en los procesos de cambio curricular que se desarrollaron en nuestro país en esos años explicaría la eficacia social que en su caso tuvo la participación en un conjunto de relaciones sociales académicas y extra – académicas que resultaron cruciales para posicionarlo como un referente confiable por su reconocimiento en la especialidad disciplinar de la Pedagogía pero, sobre todo, por su orientación política favorable al proyecto formativo del PRN.

Desde una perspectiva situada en la institución que es objeto de interés de nuestro estudio, Julia Silber (2011) analizó el quiebre que se produjo en la UNLP y específicamente en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la FAHCE con la introducción de mecanismos de índole autoritaria por parte de la gestión Ivanissevich en 1974. El análisis de los discursos y prácticas autoritarias que se introdujeron en la mencionada carrera a partir de ese momento constituye el fundamento a partir del cual la autora subrayó líneas de continuidad que imbricaron esa etapa “pre – dictatorial” con la intervención militar instaurada por el PRN. En la misma línea, Mónica Paso (2010: 20) avanzó en una descripción precisa de los mecanismos que implementó la “normalización autoritaria” en la FAHCE a partir del 24 de marzo de 1976 para configurar una planta docente que garantizara el perfil ideológico necesario para refundar el orden social y restaurar la autoridad, desde una concepción social de la universidad como una “comunidad jerárquica de notables”.² Señaló una primera etapa del régimen que se extendió hasta 1978, en la que se implementaron distintas medidas encaminadas a resolver la cobertura de un amplio número de cargos docentes, a partir

¹Para un análisis detallado de este entramado de relaciones, ver Rodríguez, 2011.

²Estos lineamientos dan cuenta de la intencionalidad de ajustar las políticas universitarias a las necesidades derivadas de la dinámica política nacional.

de las vacantes generadas por las purgas y exoneraciones realizadas durante 1974 y 1975. En un principio, se llevaron a cabo designaciones precarias con el principal objetivo de “no entorpecer” el inicio del ciclo lectivo y, en un segundo momento, se profundizó el reordenamiento institucional a partir de la intervención de estructuras orientadas a estudiar los “antecedentes” de los docentes para determinar su permanencia o no y la implementación de dispositivos de vigilancia y control de las actividades de enseñanza e investigación. Al respecto, en un trabajo antecedente, Silber, Graziano, Paso, Cabulí y Vital (1986) habían mostrado que en las resoluciones de designación de los nuevos profesores se ponderaban, en algunos casos los antecedentes científicos mientras que, en otros, se dejaba constancia de la “falta de antecedentes”, en clara alusión a que habían obtenido el visto bueno de las tres Fuerzas Armadas. A modo de ejemplo, puede señalarse que en la Res. 676/77 se indica que “se iniciaron nuevas investigaciones y estudios de antecedentes, que dieron como resultado una rectificación de la información primaria de acuerdo al siguiente detalle: señorita (...) sin antecedentes e informe catedrático favorable y señora (...), no registra antecedentes”. Las referencias a esas normativas dan cuenta de las variaciones que se registraron en los mecanismos institucionales a partir de los cuáles se legitimaron los patrones de reconocimiento social y se sustentaron los procesos de construcción de liderazgos políticos, académicos u organizacionales. En tal sentido, se resignificó con un valor positivo la “ausencia de antecedentes”, alterando uno de los criterios centrales para la acumulación de prestigio en las organizaciones académicas como lo es la capacidad de un individuo o grupo de reunir evidencias o créditos que den cuenta de su actuación antecedente en la investigación, la producción científica o la enseñanza en el nivel superior.

Como resultado de este conjunto de medidas, la intervención “normalizadora” que se desplegó entre 1976 y 1978 logró conformar una planta docente provisoria con cierta estabilidad, que comenzó a mostrar rasgos de consolidación a partir de la política de confirmación de los concursos realizados en períodos anteriores, de acuerdo a los parámetros restrictivos de la normativa vigente en ese momento.

En diálogo con las investigaciones antecedentes descriptas que focalizan el análisis en escenarios institucionales particulares, nos proponemos abordar la formación pedagógica a partir de 1974 y durante el PRN en la Carrera de Ciencias de la Educación. Intentaremos articular los datos relevados a partir del trabajo de archivo con las interpretaciones que actores directamente implicados en esos procesos construyen, al

momento de analizar sus trayectorias académicas y participación institucional, tanto en la docencia como en el gobierno universitario.

La formación pedagógica durante el PRN: orientaciones, objetivos y contradicciones

La formación pedagógica en la Carrera de Ciencias de la Educación y en todos los profesorados de la FAHCE sufrió tempranamente los efectos de la intervención universitaria que, desde fines de 1974 recrudeció las medidas orientadas a restituir el normal funcionamiento de la Universidad, tras el cese de tareas de casi tres meses de ese año, ya mencionado. Entre ellas, destacamos la disposición de suspender las modificaciones que se hubieran introducido en los planes de estudios de las Facultades entre mayo de 1973 y noviembre de 1974.³ Estas acciones, a juicio de Silber (2011), resultaban indicativas de la introducción de mecanismos de índole autoritaria que, en cuanto a los programas y planes de estudios, representarían una discontinuidad de las orientaciones vigentes hasta ese momento. La formación pedagógica que se configuraría a partir de los nuevos referentes académicos legitimados desde 1975 mostraría los signos de la “despolitización” que propugnaba la gestión de gobierno de entonces y el vaciamiento de los contenidos sustantivos de la especialidad. Nos parece sugerente, contraponer esta visión con el testimonio que brindaba la Jefe del DCE entre 1974 y 1976, Merzdorf, quien señalaba ese mismo aspecto pero destacando como rasgo positivo, precisamente, la decisión de modificar la formación procurando una profunda desvinculación entre la política y la pedagogía. En efecto, desde su punto de vista, la “mezcla” de la política con la educación había sido la responsable del desenlace violento que había llevado a la universidad a un clima de “muchas bombas”, que no se correspondía con las “verdaderas” misiones y funciones que socialmente debía cumplir la institución. Su punto de vista, coincidente con el de la gestión de gobierno de ese momento, reivindicaba, en cambio, el carácter “netamente científico” que debía primar como criterio definitorio de la formación pedagógica que impartía la Facultad. Desde esa línea, se revisaron los programas y planes de estudios y se sugirieron ajustes orientados a eliminar los contenidos políticos y político – partidarios que pudieran desvirtuar el propósito central del proyecto académico institucional. No obstante, en la percepción de algunos auxiliares docentes que cursaron la Carrera entre el año 1972 y 1975 y que se insertaron como docentes a partir de ese momento, los rasgos que asumió

³Res. CS 11, del 7 de enero de 1975.

la formación docente en la Facultad, en general y en Ciencias de la Educación, en particular, ponían de manifiesto una profunda “devaluación” de la rigurosidad y exigencia que había caracterizado la formación académica hasta ese momento, adquiriendo rasgos más propios “del nivel secundario” que del universitario.⁴

Tras marzo de 1976, la política curricular llevada a cabo por las autoridades educativas nacionales del PRN encaró un proceso de revisión y reforma de los planes de estudios de las carreras de Ciencias de la Educación que brindaban las universidades nacionales. A instancias de la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación del CONICET, ya mencionada, integrada, entre otros, por Carolita Sierra de Rogati Campos, una referente académica de La Plata que asumiría la gestión del DCE en 1978, se llevaron a cabo una serie de acciones destinadas a modificar la formación de los graduados universitarios en el área educativa. Entre ellas, Kaufmann y Doval (1997) destacan la convocatoria a una serie de especialistas, entre los que se encontraba Víctor García Hoz, para que brindaran conferencias y cursos de posgrado, a fin de favorecer la elaboración de propuestas de reforma curricular.

En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, dicha modificación se hizo efectiva en 1978. De acuerdo al análisis que sobre esta reformulación proponen Silber, Paso y Garatte (2002), si se considera la dinámica de exclusión/ inclusión de disciplinas, temas, autores y corrientes de pensamiento, con relación al plan de estudios anterior (1970), es posible inferir qué relaciones enlazaron a ese nuevo currículum con determinadas líneas filosóficas e ideológico - políticas de un proyecto social.

De la comparación de la tabla de equivalencias entre ambos planes, se sigue que el de 1978 se organizó según una estructuración formal de cinco años de duración, veinticuatro materias, sin presentar diferencias significativas en la denominación de las asignaturas que se mantuvieron. Ejemplo de esa continuidad, se advierte en la asignatura “Administración de la Educación” que había sido creada en 1970 a partir del influjo de las corrientes del planeamiento de la educación, como vimos anteriormente. En este caso, el curso se mantuvo con el agregado “y de las instituciones escolares”.⁵

En cambio, la supresión/creación de asignaturas permitiría observar las modificaciones más significativas. Particularmente se eliminaron los cursos de Introducción a las ciencias de la educación, Introducción a la Historia, Sociología

⁴Entrevista a Graciela Benavent, el 6 de abril de 2011 en la ciudad de La Plata.

⁵ Expdte. 500-24347/78.

General e Historia Argentina General. Y también, se incorporaron las siguientes asignaturas: Introducción a la Literatura, Seminario de Técnicas de Investigación Psicopedagógica, Orientación Educativa y Profesional y Pedagogía Experimental. Siguiendo con esta perspectiva de análisis, el reemplazo de las cuatro asignaturas que conformaban el primer ciclo en el plan anterior y proporcionaban encuadres generales (histórico, social, contextual y pedagógico) y su reemplazo por materias de carácter psicopedagógico y científico-experimental, ponían en evidencia una forma de intervención en la “memoria pedagógica institucional”⁶, a partir del recorte en áreas significativas de la cultura profesional, y de la creación de nuevos espacios curriculares que enfatizarían los rasgos propios de las pedagogías “espiritualistas y funcionalistas”.

Con relación a la influencia de las corrientes espiritualistas, como ya hemos señalado, algunos de los principios y categorías propias de la pedagogía de los valores y de la educación personalizada, se constituyeron en el sustento ideológico de buena parte de las reformas curriculares implementadas en las carreras universitarias de educación. En el caso particular del Plan de Estudios 1978 de la UNLP, destacamos el siguiente fragmento de la fundamentación:

...entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfectivo, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona. (...) Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no sólo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).

La definición anterior, retoma la concepción de educación que sostuvo García Hoz, en el sentido de concebirla como una instancia orientada al “perfeccionamiento de la esencia del hombre”, en la búsqueda y desarrollo del “hombre esencial”.⁷ En esta búsqueda del proceso perfectivo, desde una antropología pedagógica esencialista y ahistórica, a juicio de Kaufmann y Doval (1997), exponía el carácter netamente espiritualista de su orientación, por cuanto se propugnaba una concepción de la realidad de naturaleza espiritual sobre la que se asentaba el hecho educativo. En ese sentido, la

⁶ Los autores definieron a la “memoria pedagógica” como “una de las formas como se manifiesta la memoria colectiva”(…) “refiere a la construcción paulatina de formas culturales –significados, valores y orientaciones- cuyos elementos explícitos, vislumbrados u ocultos fueron perfilando una cierta identidad institucional de la Carrera(Silber, Paso y Garatte, 2002: 1).

⁷ Estos conceptos son expuestos por Víctor García Hoz en una variedad de textos, entre los cuáles destacamos la definición que el mismo dio a la expresión “educación personalizada”: “[resume] las exigencias de la individualización y de la socialización educativas [entendiendo] que constituye la educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos. La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria.” (García Hoz, V. Educación Personalizada, Buenos Aires, Kapelusz. 1981: 16).

función principal de la educación era la de colaborar en el desarrollo de las “potencialidades germinales” de los individuos, a partir del contacto intuitivo entre el docente y los alumnos, propiciando un “acompañamiento” en la búsqueda del “conocimiento superior” que es, indudablemente, un asunto de carácter “espiritual”.

Una de las innovaciones introducidas a partir de la reforma curricular de 1978 en la FAHCE fue la incorporación del curso de Pedagogía a todas las currícula de formación docente de la institución. Tal como lo exponía el profesor titular a cargo del curso en ese momento, Martiniano Juanes, la inserción de ese curso buscaba que los alumnos

[consolidaran] una construcción mental integrada y coherente, con espíritu vivencial, sobre la realidad educativa, esclarecida en sus fines valorativos, sólida en el saber filosófico, científico y técnico”. El curso de Pedagogía asumía que “la educación es evidente en el hombre. Se patentiza en su personalización. (Juanes, 1980: 1)

Con estas definiciones, Juanes inscribía su propuesta pedagógica en las coordenadas teóricas de la educación personalizada, con una orientación abiertamente “espiritualista” en la consideración tanto del sustento teórico que pretendía aportar el mencionado curso como del tipo de aproximación a la realidad educativa que buscaba propiciar.

Este compromiso teórico e ideológico se ponía en evidencia, al considerar la bibliografía que Juanes incorporaba en cada una de las unidades didácticas, destacándose, como resulta esperable, la presencia de Víctor García Hoz. Desde la perspectiva suscripta por Silber *et al* (2002) la selección de autores y contenidos en ese programa ponía en evidencia el anclaje del enfoque de Juanes en ciertos aspectos solidificados en la producción cultural legítima del pasado, que resultaban coherentes con los “rasgos perennialistas” propios del autoritarismo dominante en esos años.

Si nos detenemos a analizar el contenido que componía las distintas unidades didácticas del curso de Pedagogía, destacamos el carácter inespecífico y prácticamente desdibujado con relación al alcance y límites de la disciplina. En efecto, los contenidos del curso cubrían algunos aspectos esperables en un curso de Pedagogía, como los referidos a la “Educación y su problemática” o la unidad dedicada al tratamiento de los problemas epistemológicos de la disciplina. Pero también, abarcaban una multiplicidad de cuestiones, entre las que podemos mencionar la influencia de los factores biológicos en la educación, con expresa mención al servicio médico escolar, el análisis de los factores psicológicos en la educación, entre los que se incluían las edades evolutivas. Otros indicadores de ese perfil “desdibujado” de la asignatura lo constituían, desde

nuestra perspectiva, los contenidos relativos a la sociología de la educación o los que abordaban temas de pedagogía experimental en la misma unidad en la que se trataban tópicos de historia de la educación u otras referidas a la organización y administración educativa y a política y legislación escolar. Ese amplio y diversificado abanico de conceptos y categorías vinculadas a una variedad de disciplinas dentro del vasto repertorio de las denominadas “ciencias de la educación” nos llevan a interrogarnos acerca del perfil que asumía este curso que, según correspondía, debía cubrir los contenidos propios de la Pedagogía.

Una interpretación circumscripita al período histórico dictatorial nos llevaría a considerar la propuesta programática de Pedagogía de Juanes como una respuesta a las necesidades formativas de la reforma curricular de 1978, contribuyendo desde una versión *sui géneris* de la disciplina al proyecto académico que se desprendía del plan de estudios aprobado ese mismo año. Sin embargo, la lectura atenta de todos los programas de Pedagogía a cargo del mencionado docente, correspondientes a los ciclos académicos 1977 a 1981 y el de 1983 que fue dictado por quien se había desempeñado hasta ese momento como profesora adjunta, Lilia Delia Rossi de Cueto Rúa, ponen de manifiesto una notoria estabilidad en los objetivos, contenidos y bibliografía sugerida como lectura obligatoria para los estudiantes. No obstante, es preciso señalar que se registra un programa de Pedagogía a cargo de Martiniano Juanes con anterior a su exoneración en 1955, correspondiente a ese ciclo académico que muestra un perfil más netamente filosófico y pedagógico. Subrayamos una unidad de ese programa dedicada a la evolución de las ideas pedagógicas en Argentina que aborda, específicamente, dos tópicos que dan cuenta de la adscripción político partidaria del mencionado docente: la educación justicialista y la educación en el segundo plan quinquenal del gobierno.

Si volvemos a considerar globalmente la formación de los pedagogos, es preciso señalar que la lectura - en clave espiritualista - de las orientaciones de las reformas curriculares introducidas en las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales, podría llevarnos a pensar que ese proceso de cambios de planes de estudios se realizó sin fisuras ni conflictos, dentro de cada una de las instituciones en las que se impulsaron esas modificaciones. Sin embargo y volviendo a una mirada situada en el caso particular del DCE de la UNLP, una revisión más profunda de los documentos y presentaciones que se realizaron a propósito de los procesos de reforma de todos los planes de estudios de las carreras de profesorado de la FAHCE nos permite desmentir, rápidamente, esa interpretación cohesiva y sin

tensiones. En especial, si consideramos al mismo tiempo, las orientaciones teóricas y conceptuales de las reformas curriculares junto a las condiciones sociales, los actores que intervinieron, las posiciones que ocupaban en el debate curricular, entre otros aspectos. En ese sentido, recuperamos una serie de notas elevadas por Néstor A. Mazzarello en marzo de 1979⁸, a la entonces Jefe del DCE, Carolita Sierra de Rogati. En ellas, el mencionado docente, solicitaba su elevación a las máximas autoridades de la FAHCE de un conjunto de “reflexiones y sugerencias” acerca de la formación docente en ese ámbito institucional. En ellas, expresaba su preocupación por la reforma pedagógica que se había sustanciado en todos los profesorados de la Facultad, así como también por el papel que había desempeñado el DCE en ese proceso de modificaciones curriculares. Asimismo, situaba sus reflexiones en una serie de fundamentos que su juicio la institución debía tener en cuenta al momento de encarar cambios en los planes de estudios de las carreras que allí se impartían. Señalaba la necesidad de atender las “finalidades superiores” establecidas por la “política educativa nacional”, los fines de la universidad, los objetivos específicos de la Facultad y los requisitos para el ejercicio profesional de la docencia, contenidos en los estatutos docentes, tanto de nivel nacional, como provincial. Tomando en consideración esos criterios, Mazzarello denunciaba “distorsiones” en la estructura pedagógica institucional de ese momento. En particular, indicaba que para lograr una formación científica que fuera a la vez “específica y actualizada”, se requería el cumplimiento de ciertos “núcleos curriculares” legitimados por las normas vigentes tanto a nivel nacional como internacional que, desde su punto de vista, no resultaban debidamente atendidos por los planes de estudios diseñados en la FAHCE. A su vez, valoraba como “insuficiente” la fundamentación que brindaban esos planes para afrontar las exigencias científicas y tecnológicas derivadas del ejercicio del rol. En esas circunstancias la institución terminaba “evadiendo” una de sus responsabilidades principales, relacionadas con la formación docente, desatendiendo no sólo los requerimientos profesionales sino también la propia tradición universitaria, característica de la UNLP.

Con el propósito de fundamentar un diagnóstico tan crítico de los nuevos planes de estudios aprobados y documentados en el Expediente 500-24.347/78, Mazzarello remitía su análisis a la descripción de la cantidad de materias pedagógicas que presentaba cada uno de los profesorados, con relación al total de cursos requeridos para

⁸Las expresiones entrecomilladas de este apartado se corresponden con referencias textuales extraídas de las mencionadas notas, disponibles en el Legajo de Néstor Mazzarello, en la Oficina de Personal de la FAHCE.

cada una de las carreras de profesorado. Vale mencionar que incluía en esa presentación las currícula correspondientes a los profesorados en Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas, Ciencias Biológicas, Química, Física y Fisicomatemáticas, como así también el profesorado de Psicología y Bellas Artes. En el caso particular de esta última carrera, señalaba con preocupación que la formación pedagógica básica de los futuros graduados era determinada por la Facultad homónima sin contar con la intervención de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. De la comparación de las cargas horarias que en cada plan, Mazzarello concluía que resultaba “escaso o insuficiente” el peso que ocupaban las asignaturas “pedagógicas” en el conjunto de la formación docente en, por lo menos, cinco carreras de profesorado en las que había identificado que dicho tramo representaba una proporción inferior al 13% del total de cursos que componían cada currícula. Asimismo, planteaba que dicha distribución no hacía más que poner de manifiesto un “desajuste” entre los criterios de formación tenidos en cuenta para la obtención de títulos equivalente, en cuanto a la responsabilidad profesional que cabía a cada uno. Por otra parte, destacaba que la selección de las materias de formación docente básica evidenciaba una “discriminación antipedagógica” hacia ciertas disciplinas, como la que dictaba en la asignatura a su cargo – Didáctica General – que había sido excluida junto a otras, de las materias pedagógicas de algunas de las carreras de profesorado de la FAHCE.

A partir de ese minucioso diagnóstico, Mazzarello concluía que la currícula de formación docente de la Facultad “adolecía” de serias “fisuras”, a pesar de los esfuerzos de reordenamiento que se habían realizado. Dichas debilidades ponían de manifiesto, desde su punto de vista, la prácticamente “nula” valoración de los estudios pedagógicos, a pesar de la relevancia que tanto en el país como en el extranjero habían alcanzado las carreras universitarias especializadas en educación. Nos parece necesario subrayar que buena parte de estas problemáticas, para Mazzarello, se vinculaban con el “aislamiento” mantenido por el Departamento de Ciencias de la Educación, considerando que, en rigor, debía haber ocupado el centro encargado de planificar y coordinar la formación docente de las distintas carreras de la Facultad. Esta última consideración, a su juicio, demostraba la “subestimación” en la que había caído el DCE por parte de los restantes estamentos internos a la institución.

En respuesta a esos documentos, en el mes de marzo de 1979, Carolita Sierra elevó al decano de ese momento, Ezequiel César Ortega, una nota en la que facilitaba

las presentaciones hechas por Mazzarello, a las que agregaba una serie de consideraciones propias. En ellas, manifestaba que el mencionado docente había entregado sus informes “fuera” de su horario en el DCE y que por ese motivo, no había podido “intercambiar” pareceres con dicho profesor, ni “interiorizarse” acerca de sus “intenciones”, ni de la proyección de sus trabajos. Sierra, por otra parte, valoraba como “superflua” la insistencia de Mazzarello de elevar sus notas al decano, por cuanto, entendía que ese era el procedimiento usual que se seguía con toda nota a o presentación realizada ante un jefe departamental. Agregaba que le resultaba “llamativo” que el profesor Mazzarello hubiera expresado que la reforma curricular se hubiera sustanciado sin las suficientes consultas a los docentes del DCE, considerando que el expediente de aprobación de todos los planes de la Facultad habían sido sometidos a “distintos órganos de consulta” antes de su aprobación, como debía ser objeto de conocimiento para Mazzarello, dada su condición de “funcionario” universitario y ministerial en distintas épocas y bajo diferentes responsabilidades y funciones educativas. Los pasajes más conflictivos de la nota eran aquellos en los que Sierra expresaba que le resultaban “excesivos por no calificarlos de acusadores” a los distintos calificativos que Mazzarello había utilizado en sus notas para dar cuenta de la posición subalterna del DCE en los procesos de reforma curricular que se habían llevado a cabo en la FAHCE. Asimismo, dejaba explícitamente asentado que “no compartía los conceptos” expresados por ese profesor y consideraba que Mazzarello había caído en “generalizaciones” que le resultaban inaceptables pues desbordaban las “atribuciones” y exigencias señaladas en el “régimen académico” de la FAHCE para los profesores.⁹

Esta sucesión de notas elevadas a las autoridades de la FAHCE, a nuestro juicio, merece algunas consideraciones. Mazzarello integraba el reducido círculo de referentes de la carrera, junto a Sierra y Juanes, que ocupaban las posiciones centrales en el gobierno del DCE, participando en el caso de los dos primeros de redes de relaciones que los conectaban a otros estamentos del gobierno universitario, así como también a las agencias gubernamentales que definían las políticas públicas en materia científica. No obstante, es evidente que no constituyeron un grupo homogéneo e inmune a sus propias contradicciones internas. Si bien, las reflexiones y sugerencias de Mazzarello antes descriptas procuraban constituirse en “aportes”, intentando evitar “actitudes

⁹ Ambas presentaciones se encuentran disponibles en el Legajo personal del Prof. Mazzarello. Las expresiones entrecomilladas han sido extraídas textualmente de esas notas.

agresivas”, desde nuestro punto de vista, no hacían más que exponer públicamente diferentes internas que mantenían los integrantes de ese reducido círculo y que, por razones que desconocemos, no lograron saldarse dentro de los límites del DCE para llegar a trascender. Por su parte, la respuesta de Sierra nos termina de confirmar la existencia de conflictos internos entre los profesores que ocupaban posiciones en el gobierno de la Carrera que trasladaban esa problemática al terreno de la gestión académica de la Facultad. Situaciones como la anteriormente descripta, se volverían a repetir en otros momentos históricos y recibirían por parte de algunos miembros de otras “tribus académicas” fuertes cuestionamientos. Desde la imagen que nos devuelve el recuerdo de un militante estudiantil de la Franja Morada, Ciencias de la Educación “históricamente” fue un departamento conflictivo en la Facultad. Uno de los rasgos que evidenciarían este “perfil problemático” sería justamente la dificultad de los pedagogos de La Plata de resolver sus diferencias “intramuros” llevando sus “internas” a un plano de deliberación más amplio y complejo, como puede ser el Consejo Académico o el propio equipo de gestión.¹⁰ Si bien, los elementos de análisis reunidos no nos permiten sostener esta hipótesis más allá del plano de las conjeturas, nos parece una aproximación interesante para ser contrastada con las miradas, lecturas y memorias dominantes del período que estamos estudiando que, como vimos, tenderían a disolver las tensiones y contradicciones de las políticas curriculares implementadas durante la dictadura, mostrándolas como un ejemplo acabado y sin fisuras de una intencionalidad deliberadamente funcional con los propósitos del régimen de facto.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos abordado diversas interpretaciones acerca de los efectos de las políticas destinadas a las universidades nacionales a partir de la intervención efectuada en el mes de agosto de 1974. A partir de investigaciones antecedentes, justificamos un recorte temporal que nos sitúa en un momento de quiebre institucional en esa etapa “pre – dictatorial” en la que se desplegaron una serie de políticas represivas y autoritarias que posibilitaron una “depuración ideológica” de los componentes “subversivos” del orden universitario. A partir de allí se llevaría a cabo un proceso de estabilización progresiva del cuerpo docente que tendría continuidad luego del golpe de Estado, como parte de las políticas de redimensionamiento institucional de las universidades nacionales.

¹⁰Entrevista a Guillermo Banzato realizada en La Plata, el 3 de septiembre de 2007.

Los resultados de nuestra investigación confirman las hipótesis de algunos analistas sociales (Southwell, 2003b; Trinchero, 2003; Kaufmann, 2003; Silber, 2007) que enfatizan los componentes de ruptura que habría introducido en el ámbito universitario la implementación de medidas restrictivas y limitacionistas, dispuestas por la nueva cartera educativa en 1974 inscriptas en un perfil de gestión conservador y autoritario.

Por otra parte, del análisis de las orientaciones formativas en los proyectos curriculares implementados durante la Dictadura podemos, por un lado, establecer continuidades y relaciones de coherencia entre los fundamentos conceptuales e ideológicos que los enlazaban con las políticas públicas destinadas a las carreras universitarias de educación. En línea con la perspectiva de Lvovich (2010) es posible suponer que la participación e inscripción de académicos platenses en la dinámica política nacional como funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura (Mazzarello) o del CONICET (Sierra) incidió en la construcción de una base de legitimidad para la recepción y adopción de esas políticas en un ámbito institucional específico como la UNLP. No obstante, el estudio de las tensiones internas que se terminaron exponiendo públicamente disidencias, resistencias y conflictos dentro del equipo de gestión del DCE nos obligan a relativizar las imágenes que nos devolvían algunos de los testimonios recogidos que daban cuenta de la existencia de un “grupo compacto” a cargo del gobierno universitario en Ciencias de la Educación. También nos alertan, en la línea trabajada por otros estudios (Rodríguez, 2011; Rodríguez y Soprano, 2009) acerca de las restricciones y resignificaciones que operan en el procesamiento local de las políticas educativas que muchas veces posibilitan una concreción parcial de los objetivos inicialmente planteados.

Más allá de las peculiaridades del caso en cuestión, entendemos que es preciso profundizar nuestros esfuerzos por documentar y contraponer distintas perspectivas en la reconstrucción social que realizamos de la historia reciente de las instituciones académicas que recortamos como objeto de estudio. Esta tarea resulta central, además, si pretendemos aportar a la reflexión y problematización de las memorias individuales y colectivas, volviendo públicas memorias locales construidas en situaciones sociales específicas como fuera destacado por Da Silva Catela (2011) y Franco y Levín (2007). Asumimos la necesidad de seguir profundizando en la recuperación de esas memorias, especialmente de aquellas no necesariamente visibles ni consistentes con las versiones

consagradas en el espacio público sobre la historia de las universidades durante períodos conflictivos del pasado reciente.

Referencias bibliográficas

- Barletta, Ana y Tortti, María Cristina (2002) “Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria” en Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 107, 126.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Canelo, Paula (2008), *El proceso en su laberinto. La interna militar, de Videla a Bignone*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Da Silva, Catela, Ludmila (2011), “Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes”, en Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Mariana Iglesias y Daniel Lvovich (Comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Vol. 1*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 99-124.
- Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo y Gimenez, Graciela (2007), *La universidad privada argentina*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.) (2007), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2001), *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2003), *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El perennismo en Argentina (1976-1983)*, Santa Fe, Serie cuadernos de Investigación-FCE-UNER.
- Lvovich, Daniel (2010) “Actitudes sociales durante la dictadura militar argentina: las organizaciones sociales y el diálogo político de 1980” en Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Florencia Levin y Daniel Lvovich (eds.), *Historia reciente en el Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 259-276.
- Neiburg, Federico (1988) *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Paso, Mónica (2010, junio 22-25) “La ‘normalización autoritaria’ de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: políticas y actores en el período 1976-1978”, UNGS, V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, IDH.
- Pérez Lindo, Augusto (1985), *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Quiroga, Hugo (2004), *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares-1976-1983*, Rosario, Homo Sapiens.
- Rodríguez, Laura Graciela (2011) *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria ediciones.
- Rodríguez, Laura y Soprano, Germán (2009), “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)” en *Nuevo mundo nuevos mundos. Cuestiones del tiempo presente*. Consultado el 16 de enero de 2012 desde <http://nuevomundo.revues.org/56023>.
- Silber, Julia y Paso Mónica (Comps.) (2011) *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesados (1960-1990)*, La Plata, EDULP.

Silber, Julia, García Clúa Noelia; Fava, Maximiliano (2011) “La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación”, en Julia Silber y Mónica Paso (Comps.), *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesados (1960-1990)*, La Plata, EDULP, pp.47-74.

Silber, Julia, Graziano, Andrea, Paso, Mónica, Cabulí, Claudia y Vital, Susana (1986, enero 27-31) " La Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1975-1983", Congreso "*Pedagogía 86. Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor*". Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Silber, Julia; Paso, Mónica y Garatte, Luciana (2002, abril 18-20), “El currículum de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última Dictadura Militar: una mirada pedagógica”, FAHCE, *Primer Coloquio Historia y Memoria: perspectivas para el abordaje del pasado reciente*, UNLP

Southwell, Myriam (2003a), *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Southwell, Myriam (2003b), “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata, en Carolina Kaufmann (dir), *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 117 – 163.

Suasnábar, Claudio (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial.

Trincheri, Alcira (2003) “Las tinieblas en la universidad: el “adelantado proceso” en el Comahue”, en Carolina Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación*, Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.65-92.